

Liegle, Ludwig

Wassilios E. Fthenakis / Pamela Oberhuemer (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004. 409 S., EUR 44,90 [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 4, S. 594-597



Quellenangabe/ Reference:

Liegle, Ludwig: Wassilios E. Fthenakis / Pamela Oberhuemer (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004. 409 S., EUR 44,90 [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 4, S. 594-597 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-49392 - DOI: 10.25656/01:4939

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-49392>

<https://doi.org/10.25656/01:4939>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Theoriediskussion in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Christine Zeuner

Historische Orientierung der Erwachsenenbildungsforschung 465

Jutta Reich/Rudolf Tippelt

Sozialstrukturanalyse als Mittel der Weiterbildungsforschung.
Verstehen des realen „Bildungsverständnisses“ in sozialer Differenzierung 480

Jochen Kade

Wissen und Zertifikate. Erwachsenenbildung/Weiterbildung als
Wissenskommunikation 498

Dieter Nittel/Wolfgang Seitter

Biografieanalysen in der Erwachsenenbildungsforschung.
Orte der Verschränkung von Theorie und Empirie 513

Peter Faulstich

Lernen Erwachsener in kritisch-pragmatischer Perspektive 528

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema Erwachsenenbildung/Weiterbildung 543

Allgemeiner Teil

Heinz Reinders

Jugendtypen, Handlungsorientierungen und Schulleistungen. Überlegungen
und empirische Befunde zu einer differenziellen Theorie der Adoleszenz 551

Jürgen Raithel

Erziehungserfahrungen und Lebensstile Jugendlicher 568

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Thomas Gatzemann/Anja S. Göing (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Krieg und Nationalsozialismus. Kritische Fragen nach der Verbindung von Pädagogik, Politik und Militär 585

Sebastian Müller-Rolli

Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren 589

Ludwig Liegle

Wassilios E. Fthenakis/Pamela Oberhuemer (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Brennpunkt 594

Damian Miller

Dorothee M. Meister (Hrsg.): Online-Lernen und Weiterbildung 597

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 601

Wassilios E. Fthenakis / Pamela Oberhuemer (Hrsg.): *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004. 409 S., EUR 44,90.

Deutschsprachige Veröffentlichungen über internationale Entwicklungen im Bildungswesen haben Seltenheitswert. Für die vorschulische Bildung gilt dies noch mehr als für das allgemeinbildende Schulwesen. Wer die Frühpädagogik in Deutschland im internationalen Kontext situieren will, ist fast ganz auf die englischsprachigen Publikationen internationaler Organisationen angewiesen, insbesondere auf die Dokumente des Netzwerks „Kinderbetreuung“ der EU und die Berichte der OECD („Starting Strong“).

In dieser – angesichts der allgegenwärtigen Rhetorik zu Phänomenen und Herausforderungen der internationalen bzw. globalen Verflechtungen von Wirtschaft, Recht, Politik und Kultur – befremdlichen Situation ist die hier besprochene Veröffentlichung als ein wichtiger Beitrag zur Überwindung der nationalen Begrenztheit der frühpädagogischen Forschung und der öffentlichen Debatten über die zukünftige Gestaltung der Tageseinrichtungen für Kinder zu bewerten.

Der Sammelband dokumentiert die Ergebnisse eines vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekts am Staatsinstitut für Frühpädagogik in München. Es kommen 28 Fachleute – typischerweise ganz überwiegend Frauen, da es um Kinder im Vorschulalter geht – aus einer Reihe von Mitgliedstaaten der EU sowie aus Australien, Chile, China, Neuseeland, Nigeria, Polen und den USA zu Wort.

Teil 1 („Frühpädagogik und Bildungsqualität“) vereinigt theoretische, empirische und programmatische Abhandlungen, die jeweils eine systematische Fragestellung zum Ausgangspunkt wählen, um diese auf dem spezifischen Erfahrungshintergrund des Herkunftslandes der Autorinnen, häufig aber auch in transnationaler Perspektive zu entfalten und zu klären. So zeigt Iram Siraj-Blatchford (University of London) in ihrem Beitrag unter dem Titel „Soziale Gerechtigkeit und Lernen in der frühen Kindheit“ auf, was in Vorschuleinrich-

tungen getan werden kann, um soziale Ungleichheit abzubauen, und wie Kinder zum Erwerb der sozialen Kompetenz angeregt werden können, andere Individuen und Gruppen in ihrem Anderssein zu respektieren. Fragen der gesellschaftlichen bzw. gesellschaftspolitischen Begründung der Frühpädagogik bestimmen vier weitere Beiträge: Vic Kelly (University of London) skizziert in ihrem Plädoyer „Curriculum und Demokratie in den frühen Jahren“ eine Pädagogik der (kindgemäßen) Partizipation und Übertragung von Verantwortung; Cathy Nuthbrown (University of Sheffield) beschreibt die in der UN-Konvention formulierten Rechte des Kindes als einen „Grundstein frühpädagogischer Curricula“; Anne B. Smith (University of Otago, Neuseeland) entwickelt unter dem Motto „Vielfalt statt Standardisierung“ auf der Grundlage von kindheitssoziologischen Theorien und mit Blick auf Kinderrechte konzeptionelle Prinzipien für die Entwicklung eines antirassistisch orientierten Curriculum; Marjorie Ebbeck (University of South Australia) resümiert die Ergebnisse einer Studie, die gezeigt hat, dass die allgemein akzeptierte Leitvorstellung der „kulturellen Vielfalt“ in sehr unterschiedlicher Weise in die Bildungserwartungen von Fachkräften und von Eltern eingeht.

Zwei weitere Beiträge sind der Frage der Wirksamkeit der institutionellen Vorschulziehung bzw. vorschulischer Curricula gewidmet: Iram Siraj-Blatchford und Viv Moriarty legen eine kritische Bilanz der in Großbritannien und den USA durchgeführten Wirkungsforschung vor und plädieren für eine grundsätzliche Verständigung über die Definition der Kriterien bzw. Indikatoren für Wirksamkeit. Sue Grieshaber und Nicola Yelland berichten über eine australische Fallstudie, die illustriert, wie folgenlos ein „von oben“ eingeführtes neues Curriculum in der vorschulischen Praxis bleiben kann.

Das Glanzlicht dieses Kapitels und auch des gesamten Bandes bilden die beiden ersten Beiträge: Die Autorinnen erörtern mit intellektueller Schärfe und Leidenschaft Grundfragen der Frühpädagogik; sie argumentieren im Horizont der weltweit zu beobachtenden Entwicklungstrends und Problemlagen, und sie nehmen im Hinblick auf die umstrittenen

Themen in den frühpädagogischen Diskursen einen persönlich gefärbten, aber jeweils gut begründeten Standpunkt ein, den man nicht in jedem Detail teilen muss, um darin doch eine fruchtbare Herausforderung zu erblicken. Gunilla Dahlberg (Universität Stockholm) plädiert für eine Frühpädagogik in „postmoderner“ Perspektive. Diese impliziert für die Autorin den Abschied von Fortschritts- und Wissenschaftsgläubigkeit, die Akzeptanz von Ungewissheit, Komplexität, Vielfalt und Multiperspektivität sowie eine dialogische Gestaltung kultureller und pädagogischer Aufgaben, welche weltgesellschaftliches Denken mit zeitlicher und räumlicher Situationsbezogenheit verbindet. Die verbreitetsten, von der Entwicklungspsychologie (z. B. J. Piaget) und den Neurowissenschaften angebotenen Vorstellungen über Kinder und Kindheit werden einer herben (und nach Auffassung des Rezensenten zum Teil übertriebenen) Kritik unterworfen und durch eine Vorstellung ersetzt, die „Kinder und Pädagogen als Co-Konstrukteure von Wissen und Kultur“ (so lautet die Hauptüberschrift des Beitrags) beschreibt. Zu den wichtigsten Bezugspunkten dieses Konzepts einer „Ökologie der Frühpädagogik“ gehören die vorbildliche Praxis einer Pädagogik der Partizipation in Reggio Emilia ebenso wie Martin Bubers „dialogisches Prinzip“.

Auch Rebecca S. New (Tufts University, USA) skizziert in ihrem Beitrag unter dem Titel „Kultur und Curriculum: Reflexionen über ‚entwicklungsangemessene Praxis‘ in den USA und Italien“ das Konzept einer sozialen Ökologie der Frühpädagogik, und auch sie beruft sich auf die Frühpädagogik in Italien (insbesondere die Reggio-Pädagogik) als die wichtigste vorbildliche Praxis. „Entwicklungsangemessenheit“ wird als ein sozial konstruiertes Konzept aufgefasst, das allerdings nicht etwa das vermeintlich gesicherte (entwicklungspsychologische) Wissen über Kinder zugrunde legen, sondern an jedem Ort und immer von Neuem in der Zusammenarbeit von Fachkräften, Eltern, Kindern und Vertretern des Gemeinwesens und im Horizont einer geteilten Verantwortlichkeit für die Tageseinrichtungen, das Gemeinwesen und die globalisierte Welt begründet und praktiziert werden sollte. Tageseinrichtungen für Kinder erscheinen hier

als eine Art Zukunftswerkstätten zur Aushandlung und Erprobung von Prinzipien und Praktiken einer aufgeklärten Lebensführung in sozialer Verantwortung. Um diese anspruchsvolle Aufgabe erfüllen zu können, müssen die Tageseinrichtungen vor einer stromlinienförmigen Anpassung an die Leistungsanforderungen der Schule und des Arbeitsmarktes ebenso geschützt werden wie vor einer einengenden Schonraumpädagogik.

Teil II dokumentiert Berichte über frühpädagogische Curricula in zehn Ländern. Hier kommen die transnationalen, in den Beiträgen zu Teil I erörterten Grundsatzfragen aufs Neue zum Tragen, jedoch treten nun die außerordentlich starken nationalen Unterschiede in den organisatorischen, inhaltlichen und methodischen Antworten auf diese Fragen in den Vordergrund. So stehen beispielsweise den zentralen staatlichen Vorgaben für Curricula in Schweden und Frankreich die Förderung dezentraler Verantwortlichkeit in Dänemark und Schottland oder auch die systematische Berücksichtigung ethnisch-kultureller Unterschiede in Australien und Neuseeland gegenüber. Die für Frankreich kennzeichnende Tradition, bereits im Kindergarten Kulturtechniken zu vermitteln (eine Tradition, die allerdings von den Autorinnen des Berichts über Frankreich kritisch reflektiert wird, indem sie ihren Beitrag unter die Frage „Verfrühte Formalisierung von Bildungsprozessen?“ stellen), steht in scharfem Gegensatz beispielsweise zu dem in Neuseeland verfolgten Ansatz, die Festlegung der Inhalte des Lernens dem dialogischen Prozess im sozialen Kontext von Tageseinrichtung und Gemeinwesen zu überantworten; sie unterscheidet sich aber auch von Ansätzen in einer Reihe von Ländern (z.B. Schweden), in welchen für die Inhalte nur Rahmenvorgaben gemacht werden und eine Verbindung von spielerischen und formalisierten Lernformen angestrebt wird. Die Bedeutung politisch-ideologischer Faktoren für die Konstruktion von Curricula zeigt sich besonders deutlich an den im Umbruch befindlichen Gesellschaften: an der VR China mit ihrer vorsichtigen Einbeziehung internationaler Entwicklungstrends in die von Staat und Einheitspartei bestimmte Curriculumentwicklung; am postkommunistischen Polen, wo an

die Stelle des verbindlichen und rigiden Erziehungs- und Bildungsplans eine kaum überschaubare Vielfalt von Reformansätzen und Initiativen getreten ist, deren Umsetzung allerdings durch staatliche Vorgaben kanalisiert und kontrolliert wird; und an Nigeria, das seinen eigenständigen Weg zwischen dem kolonialen Erbe und den Anregungen der UINICEF sucht. Das in mancher Hinsicht spektakulärste Beispiel für einen nationalen Sonderweg in der frühpädagogischen Curriculumentwicklung bietet Neuseeland. Die Struktur des Curriculum wird hier nicht durch Bildungsbereiche und auf diese bezogene Lerninhalte bestimmt, sondern durch Dimensionen der Entwicklung im sozialen Kontext (Zugehörigkeit, Wohlbefinden, Exploration, Kommunikation, Partizipation). Die pädagogische Arbeit der Fachkräfte setzt an den individuellen „Lerngeschichten“ der Kinder an. Und die in den Lerngeschichten beobachteten Dispositionen werden dann auch zum Ausgangspunkt einer Evaluation, die nicht den messbaren Kompetenzerwerb der Kinder ins Zentrum rückt, sondern die Fachkräfte dazu anhält, Fragen in der Perspektive der Kinder zu reflektieren und zu beantworten (zum Beispiel: „Wie verstehst und schätzt du meine Interessen und Fähigkeiten und die meiner Familie ein?“).

Teil III vereinigt vier Beiträge zu aktuellen Schwerpunkten der Curriculumdebatte. Sie betreffen die in den PISA-Studien untersuchten Dimensionen der sprachlichen (*literacy*), mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildung sowie eine neue Sensibilität für geschlechtsbezogene Fragen in frühpädagogischen Tageseinrichtungen.

Die *Teile IV und V* bestehen aus je einer resümierenden, von der Mitherausgeberin bzw. vom Mitherausgeber verfassten Abhandlung. Pamela Oberhuemer analysiert die im vorliegenden Band dokumentierten Bildungskonzepte in internationaler Perspektive. Dabei kommen Fragen der administrativen Zuständigkeit (zwischen den Polen Zentralstaat und einzelner Einrichtung), der Festlegung bzw. Freigabe konkreter Lerninhalte und des Grades der Verbindlichkeit von Richtlinien ebenso zur Sprache wie die unterschiedlichen Prinzipien für die Definition von allgemeinen Bil-

dungszielen und Lern- bzw. Kompetenzfeldern, die verschiedenen Ansätze zur Qualitätsentwicklung und Evaluation, die Vielfalt der Vorstellungen über Kinder und Kindheit, Lernen und Entwicklung, das Spektrum didaktisch-methodischer Konzepte zwischen Vermittlungspädagogik und der Vorstellung von co-konstruktiven Prozessen bei den beteiligten Kindern, Fachkräften und Eltern bis hin zur Frage nach den Maßnahmen zur Sicherung der Kontinuität von Bildungsprozessen beim Übergang der Kinder von der Vorschuleinrichtung zur Schule. Fthenakis erörtert „Implikationen und Impulse für die Weiterentwicklung von Bildungsqualität in Deutschland“. Der Autor plädiert für eine bildungspolitische Prioritätensetzung im Ausbau frühpädagogischer Einrichtungen, für Maßnahmen der Qualitätssicherung auf der Basis einer wissenschaftlich begründeten Konzeptualisierung von pädagogischer Qualität und Bildungsqualität, für eine verbesserte Professionalisierung der Fachkräfte, eine Neuordnung des Verhältnisses zwischen Familie und Tageseinrichtung sowie für eine integrative Pädagogik, die Kindern mit besonderen Bedürfnissen (z.B. Förderbedarf aufgrund von bereits aufgetretenen oder noch drohenden Behinderungen) gerecht werden und den Dialog der Kulturen fördern kann.

„Frühpädagogik international“ – der Titel und die Beiträge des vorliegenden Sammelbandes verweisen einerseits auf weltweite Entwicklungstrends sowie auf weltweit virulente Themen und Probleme in diesem Bildungsbereich, andererseits aber dokumentieren sie die Vielfalt der institutionellen Formen und pädagogischen Ansätze, die von historisch-kulturellen Traditionen und gesellschaftlichen Systembedingungen hervorgebracht worden ist und auch weiterhin wirksam bleibt. In der Beförderung des Wissens über und der Sensibilität für dieses Spannungsverhältnis zwischen Universalismus und kultureller bzw. nationaler Vielfalt liegt die wichtigste Bereicherung der frühpädagogischen Debatte, die der hier besprochene Band leistet. Es wäre einer eigenen Untersuchung wert, ob sich im Rahmen des genannten Spannungsverhältnisses auch internationale Lernprozesse, Lernprozesse also zwischen Nationen bzw. nationalen Pädagogen beobachten lassen.

Ein Beleg dafür lässt sich im hier besprochenen Band finden: Die Reggio-Pädagogik stellt in einem großen Teil der Beiträge – unabhängig davon, ob die Autorinnen aus Europa, Australien oder den USA stammen – den wichtigsten Bezugspunkt und das einflussreichste Vorbild für die frühpädagogische Curriculumentwicklung dar. Man kann daher derzeit in ähnlicher Weise, wie dies für die Fröbel-Bewegung und die Montessori-Bewegung gegolten hat und partiell immer noch gilt, von einer internationalen Reggio-Bewegung sprechen. Deren Entstehung und Verbreitung lässt sich aus den vielen fortschrittlichen Elementen des pädagogischen Konzepts, den ansprechenden Dokumentationen von Lernprojekten und der professionellen Öffentlichkeitsarbeit unschwer erklären. Andererseits enthält diese internationale Erfolgsgeschichte aber auch überraschende Momente, wie zum Beispiel die Tatsache, dass in den Tageseinrichtungen in Reggio – im Widerspruch zu den international artikulierten Anforderungen – die Lernerfolge der Kinder nicht gemessen werden (und daher auch nicht mit den Lernerfolgen von Kindern in anderen Settings verglichen werden können); und es gibt auch keine längsschnittlich angelegten Untersuchungen, die Auskunft darüber geben könnten, ob Reggio-Kinder im Erwerb der in der PISA-Studie erhobenen Kompetenzen gut abschneiden.

Prof. Dr. Ludwig Liegle
Universität Tübingen, Inst. f. Erziehungswissenschaft, Münzgasse 22–30, 72070 Tübingen
E-Mail: ludwig.liegle@uni-tuebingen.de

Dorothee M. Meister (Hrsg.): *Online-Lernen und Weiterbildung*. (Bildung und Neue Medien, Bd. 5.) Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 2004. 249 S., EUR 24,90.

Der Sammelband umfasst 15 Beiträge, die von 21 Autorinnen und Autoren anlässlich einer Tagung am Institut für Wissensmedien in Tübingen im Jahr 2002 vorgetragen wurden. Der Band ist in drei Themenschwerpunkte („Zugänge zum Online-Lernen“, „Aspekte des Online-Lernens“ und „Online-Lernen in der Weiterbildungspraxis“) gegliedert und wird mit

einem thematischen Aufsatz der Herausgeberin und einer Übersicht über die Beiträge eingeleitet.

In ihrem Einleitungsbeitrag führt die Herausgeberin u. a. aus, dass das Lernen mit Online-Ressourcen von den Beteiligten Kompetenzen hinsichtlich neuer Formen von Lehren, Lernen, Kooperation, Kommunikation und Umgang mit Medien und Wissen verlange. Die besondere Potenz des Online-Lernens in der Weiterbildung bestehe in der Situiertheit der Inhalte im Lebenskontext der Lernenden. So könne Lernen, je nach Rahmenbedingungen und Situationseigenschaften, in all seinen Modi stattfinden. Die Autorin zeigt auf, dass das Lernen mit Online-Ressourcen jenseits der Grundbildung hinsichtlich Selbststeuerung anspruchsvoll werde, und sie skizziert die drei hauptsächlichen Bereiche: „betriebliche“, „berufliche“ und „allgemeinbildende Weiterbildung“. Dabei läuft sie zuweilen Gefahr, sich der in der einschlägigen Literatur verbreiteten Schlagworte zu bedienen, z.B.: „Denn nun werden Formen des selbständigen Lernens, des aktiven Aneignens und des selbstgesteuerten Lernens gefördert [...]“. (S. 14) Die Abgrenzungsrhetorik unterstellt erhebliche didaktische Versäumnisse der bisherigen Weiterbildung und verspricht viel Neues und Gutes, was so im Sammelband nicht zu finden ist. So stellt sich in Bezug auf das vorangegangene Zitat beispielsweise die Frage, ob in der institutionalisierten Weiterbildung Wissen „passiv“ angeeignet und ob überhaupt „unselbständig“ gelernt werden kann? Will man die im Buch wiederholt angeführte konstruktivistische Deutung des Lernens aufgreifen, kann der Mensch nicht passiv lernen, weil er seine Wissensbestände aufgrund seiner Voraussetzungen selbst konstruiert. Wertvoll dagegen ist der Verweis der Autorin auf die unterschiedlichen Lernbiographien der Lernenden; in diesem Bereich liegt ein großes Forschungspotenzial.

Der erste Themenblock des Sammelbandes beschäftigt sich mit verschiedenen Zugängen zum Online-Lernen. Die Autorinnen und Autoren werfen aus verschiedenen Winkeln einen Blick auf das Lernen mit webbasierten Lernressourcen. Lernen erweist sich in der Wissensgesellschaft als soziologischer Begriff und wird unter Berücksichtigung von virtuellen